Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8670313
Centre d'intérêt: 751

Roy, Fernand.

Comparaison de trois discours savants : le littéraire, l'argumentatif et le scientifique / par Fernand Roy. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1985.
16 f. ; 28 cm.

"Communication présentée au colloque Les discours du savoir, Université du Québec à Chicoutimi, ACFAS, mai 1985". Code: C-139. Notes (part. bibliogr.) au bas des f.

Vedette(s)-secondaire(s): INRS-Education

Descripteur(s): Français (Langue) * Linguistique * Analyse littéraire * Langage

Identificateur(s) de sujet: Sémiotique * Discours

L'auteur fait une étude comparée de trois textes. Le premier est d'un élève du second cycle du primaire invité à raconter une histoire qu'il trouvait drôle. Le deuxième est extrait d'une entrevue avec un élève de l'enseignement secondaire professionnel court. Le troisième texte est un théorème de géométrie plan tiré d'un manuel scolaire. L'auteur entend montrer, par l'analyse linguistique qu'il fait de ces trois textes, que le discours littéraire, le discours argumentatif et le discours scientifique sont différents au seul niveau du lien analogique qui amorce tout processus de signification. Il entend suggérer que les différences entre ces discours relèvent plutôt du champ du savoir et que, partant, elles ne concernent pas immédiatement la sémiotique.

Type de document: r

EDUQ 8670313

Fernand Roy

COMPARAISON DE TROIS DISCOURS "SAVANTS" (le littéraire, l'"argumentatif" et le scientifique)

INRS-Education, C-139, 1985

EDUQ 8670313

Comparaison de trois discours "savants"

(le littéraire, l' "argumentatif" et le scientifique)

par

Fernand Roy

Communication présentée au Colloque "Les discours du savoir",
Université du Québec à Chicoutimi, ACFAS, mai 1985.

C-139
INRS-Éducation
2383, chemin Ste-Foy
Sainte-Foy, Québec
G1V 1T1

I

La sémiotique greimasienne se donne à lire en tant que théorie du langage. "Théorie" y est défini en termes d' "ensemble cohérent d'hypothèses, susceptibles d'être soumises à la vérification"[1]. On sait que cet ensemble a été construit autour de l'analyse de récits. Partant, il n'y a pas à s'étonner de ce qu'il soit, dans l'état actuel des connaissances, inapte à rendre compte de tous les discours; et ce n'est pas s'inscrire en faux contre la sémiotique greimasienne que de remettre en cause certaines de ses avancées actuelles; c'est, au contraire, reconnaître qu'elle peut servir une démarche visant la constitution d'une science du langage.

Dans une telle conjoncture, proposer de comparer divers types de discours revêt un intérêt évident: on s'impose alors de rendre compte, dans une perspective sémiotique, des différences jusque là postulées significatives; et aussi, d'une certaine façon, d'éclairer, éventuellement, la question du lien entre le savoir et le langage.

La proposition qui sera défendue ici est que **le discours littéraire, le discours "argumentatif" et le discours scientifique sont différents au seul niveau du lien analogique[2] qui amorce tout processus de signification**. Ce qui, d'une autre façon, revient

---

1 A. J. Greimas, et J. Courtés, Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette, 1980, p.394.

2 "L'analogie sert également de point de départ pour expliquer la constitution et le déroulement des isotopies métaphoriques..." (Sémiotique, p.14)

à suggérer que ces différences relèveraient plutôt du champ du savoir, et que, partant, elles ne concerneraient pas immédiatement la sémiotique.

Avant d'aller plus loin, il importe de justifier le néologisme utilisé pour qualifier un type de discours, soit "argumentatif". La sémiotique greimasienne reconnaît qu'il convient d'englober sous l'expression "discours persuasif" et les discours qui tendent à convaincre et les discours qui en plus visent à mettre en place ou à communiquer un savoir[3]. Il sera suggéré ici qu'un discours doit être classifié eu égard aux seules catégories liées à la production de signification; il est, dans cette optique, posé d'entrée de jeu que l'idée de convaincre n'est pas liée au processus de signification mais bien plutôt que la persuasion n'est qu'une circonstance; et que, partant, il importe de créer un néologisme pour désigner certains discours qui utilisent, plus ou moins intentionnellement, le processus de signification de telle sorte qu'il en résulte ce qu'on peut, dans un autre ordre d'idée, identifier en termes de visée persuasive. Ce néologisme permettra, en pratique ici, de désigner un discours présentant un argument, mais qui met l'accent sur la conclusion , sur un sens, au détriment de la prise en compte de cet argument comme élément d'un processus.

---

3 Sémiotique, p.275.

2

Structure élémentaire de signification et carré sémiotique

La logique de la théorie greimasienne est valable: "Si on accepte de définir la structure comme un *réseau relationnel,* lit-on dans le Dictionnaire, la réflexion sur la **structure élémentaire** doit porter d'abord sur une seule relation, considérée comme une relation simple. [...] Une telle relation, dite élémentaire, se présente néanmoins sous un double aspect: elle fonde la *différence* entre les valeurs, mais la différence, pour avoir du sens, ne peut que reposer sur la *ressemblance* qui situe les valeurs l'une par rapport à l'autre. Ainsi interprétée, la relation, qui fonde la structure élémentaire inclut les deux définitions de l'axe syntagmatique (relation *et...et*) et de l'axe paradigmatique (relation *ou ...ou*) du langage."[4] On sait, par contre, que Greimas n'arrive guère à passer de cette logique abstraite à une articulation concrète des deux axes.

Pour faire avancer la pratique, on peut se rappeler, comme l'a fait le Derrida de *La différance*, que Saussure a marqué la nécessité d'appliquer le principe de la différence et à ce qui est dit "signifiant" et à ce qui est dit "signifié": "Si la partie conceptuelle de la valeur est constituée uniquement par des rapports et des différences avec les autres termes de

---

4 Sémiotique, p.362

la langue, on peut en dire autant de la partie matérielle [...] Bien plus, une différence suppose en général des termes positifs avec lesquels elle s'établit: mais dans la langue il n'y a que des différences sans termes positifs."[5] Cette précision permet, selon nous, de sortir du paradoxe qu'il y a à définir le carré *sémiotique* en termes de représentation d'une catégorie "uniquement" *sémantique*.[6]

Si la structure élémentaire n'est pas *sémantique* mais bien *sémiotique*, la représentation dite *carré sémiotique* devrait être l'illustration de la mise en rapport de deux "signifiants" et de deux "signifiés", fonctionnant ensemble sans termes positifs.

Partant, on peut entendre les relations entre les quatre pôles du carré de façon logique. La relation de contradiction devient "l'impossibilité pour un terme, dans un même système de signification, d'être à la fois "signifiant" et "signifié" "(ce qui constitue une "interdiction de l'inceste" issue du principe de la différence, principe qui ne va pas sans un autre principe, celui de l'arbitraire... on y arrive).

Du coup, on saisit pourquoi la relation d'implication est univoque: le pendant du principe de la différence, le principe de l'arbitraire, fait qu'il n'est aucun lien nécessaire allant d'un "signifiant" à un "signifié" (il y a

---

5 J. Derrira, "La différance", dans Tel Quel, Théorie d'ensemble, Paris, Seuil, p.49.

6 Sémiotique, p.29.

implication nécessaire, pour parler comme Saussure, de "*dix*" à "*dix*-neuf", mais non pas entre le support matériel "dix" et le signifié mental "dix").

On peut alors vérifier, en *sémiotique*, la logique entrevue par Greimas; il suffit de "rabattre" sur la structure élémentaire les quatre phases constitutives du schéma narratif canonique:

- une *manipulation* est une première phase où est posée l'intention de trouver un "signifiant" pour verbaliser un "signifié" qui ne l'est pas encore;
- une *acquisition de compétence* est une deuxième phase où est préparée, par la mise en oeuvre d'une analogie, la différenciation (qui deviendra effective au-delà du processus) entre deux "signifiés" (en puissance);
- une *performance* est une troisième phase où est suggéré un "signifiant" (en puissance) impliqué par le "signifié" manquant au départ (d'où, à bon droit, l'idée de transformation, chez Greimas);
- une *sanction* est une quatrième phase où est rendu possible, par une autre analogie, un "signifiant" impliqué par le "signifié" mis en place par la première analogie, lors de l'acquisition de compétence.

(Illustration)

Signifiant^1 Signifiant^2

Signifié^2 Signifié^1

Corpus

Les trois textes retenus pour l'analyse des discours littéraire, argumentatif et scientifique sont reproduits à la fin de la présente section. Il ne faut voir aucune intention critique dans ce choix: ce sont des discours sur lesquels on est régulièrement appelé à travailler en éducation. Ils ont été choisis les plus courts possible: c'est là un parti pris méthodologique qu'on peut justifier par la prudence (dans l'état actuel des recherches en sémiotique) et par les contraintes d'un colloque.

Le premier est d'un élève du second cycle du primaire invité, tout comme les autres élèves de son groupe, à raconter par écrit une histoire qu'il trouvait drôle. Je le donne à lire comme "littéraire". Le second a été extrait de l'entrevue d'un élève de l'enseignement secondaire professionnel court, entrevue réalisée dans le cadre d'une recherche menée par une collègue sociologue, Marcelle Hardy. Je le donne à lire comme "argumentatif". Le troisième est "classique" et, sans doute connu de ceux qui ont à peu près mon age: il s'agit d'un théorème de géométrie plane tiré d'un manuel scolaire qui date. Je le donne à lire en tant que "scientifique", mais je tiens à préciser que, n'eut été du critère "longueur", j'aurais plutôt retenu un théorème tout à fait semblable formellement mais où était utilisé l'algèbre pour que n'intervienne pas le "oui, mais, tu sais, la géométrie euclidienne, pour ce que cela prouve..." . Le classement proposé devra avoir été justifié en fin de parcours.

Les trois discours retenus

-discours littéraire:

Savez-vous comment caché un éléphant dans une grande ville?
Vous lui mettez des lunettes noires.
Avez-vous déjà vu un éléphant avec des lunettes noires?
Il était bien cacher hein!

[un élève du second cycle du primaire]

-discours argumentatif:

[interviewer: Et en secondaire IV comment ça va]
[Élève:] Y a rien qu'en maths là que j'ai d'la difficulté là c'est l'algèbre là j'ai jamais compris ça ben ben là d'abord j'ai demandé ça à un comptable qu'est-ce que ça servait l'algèbre [oui, de l'interviewer] il l'a dit ça sert absolument à rien ça fuck le monde pour rien hein pis en plus y travaillait dans comptabilité y devraient être mieux être nous faire apprendre comment calculer des fractions tout ça à place nous montrer des X pis des Y pis moi je trouve ça ben niaiseux hein ça mêle le monde pour rien

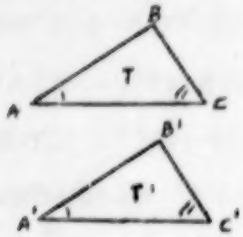
[un élève de l'enseignement secondaire professionnel court]

-discours scientifique:

[Premier cas d'égalité de triangles]

[Proposition] Deux triangles sont égaux lorsqu'ils ont un côté égal adjacent à deux angles respectivement égaux.

[Hypothèse]



Soient les deux triangles T et T' dans lesquels on a:

BC =B'C'
‹B = ‹B'
‹C = ‹C'

[Démonstration] Transportons le triangle T' sur le triangle T, et amorçons la coïncidence en appliquant B'C' sur son égal BC.
Les angles ‹B' et ‹B étant égaux, le côté B'A' prendra la direction BA; de même Les angles ‹C' et ‹C étant égaux, le côté C'A' prendra la direction CA.
Le point A' devra se trouver à la fois sur BA et sur CA. Il coïncidera donc avec le point A, seul point commun aux deux droites BA et CA.

[Conclusion] Les trois sommets coïncident et par la suite les deux triangles sont égaux.

[Cours de géométrie, Paris, Ligel, 1954, pp.39-40.]

3

Analyse comparative des trois discours

Il n'est pas difficile de retracer les quatre phases constitutives de chacun des trois discours. Le jeune élève a très bien senti qui, de lui-même, a pris le parti de revenir à la ligne après chaque phrase. Et le "professeur de géométrie" n'était pas en reste, qui présentait d'abord une proposition, puis une hypothèse et une démonstration avant de conclure. Il faut cependant être plus attentif pour suivre l'élève de l'enseignement professionnel, qui amorce sa réponse d'un paradoxal "Y a rien qu'en maths là que j'ai d'la difficulté c'est l'algèbre là j'ai jamais compris ça ben ben là": la portée de cette amorce n'est pas évidente. Une analyse détaillée[7] de sa curieuse argumentation a permis d'établir qu'il s'agissait d'un discours démontrant, par une fascinante demande d'aide à un comptable, que l'on ne comprend jamais que ce qui nous dit quelque chose. Il y a là aussi, en dépit des hésitations verbales de l'élève, un processus constitué de quatre phases. Au-delà de ce rapide survol, il est possible de comparer, en considérant parallèlement les trois discours, chacune des phases. Cette lecture montrera le bien-fondé de la position tenue plus haut au sujet de la structure élémentaire de signification.

---

7 F. Roy, "Sémiotique et relations élèves/enseignants", dans Protée, vol. 4 no3, pp. 94-100.

On sait que la sémiotique greimasienne propose d'entendre *manipulation* en termes d' "action de l'homme sur d'autres hommes, visant à leur faire exécuter un programme donné"[8]. Dans la perspective où on veut bien admettre que cette activité tend vers la mise en place d'une signification, on est un peu forcé de reconnaître que le "programme donné" peut être lu eu égard à l'attribution à un support matériel d'un "signifié". Cette définition, suggérée plus haut, rend compte des manipulations des discours à analyser ici:

"Savez-vous comment caché un éléphant dans une grande ville?"

"Y a rien qu'en maths là que j'ai d'la difficulté là c'est l'algèbre là j'ai jamais compris ça ben ben là"

"Deux triangles sont égaux lorsqu'ils ont un côté égal adjacent à deux angles respectivement égaux."

Dans le premier et dans le troisième, si on demande à voir, on accepte de réaliser le programme donné. Et réaliser le programme donné, ce sera inévitablement trouver une façon de dire... Quant au deuxième, comme il s'agit de l'amorce d'une réponse , on ne peut qu'être surpris par le paradoxe qui est proposé : "ça va bien, mais je n'ai jamais rien compris en algèbre". Une fois que nous prêtons l'oreille au paradoxe, nous sommes faits... Il ne nous reste plus qu'à attendre ce qui va en résulter.

Avant de passer à la seconde phase, un mot pour justifier le fait

---

8 Sémiotique, p.220.

que sur le carré "théorique" proposé plus haut la *manipulation* est située en "signifié[1]" (non encore verbalisé). Ce qui existe, à ce stade, c'est littéralement un "éventuel contradictoire" de ce "non encore signifié"; quand le processus aura été complété, ce "contradictoire-futur-interdit" sera devenu "signifiant[1]". A preuve, le discours de géométrie qui consiste essentiellement à rendre la proposition de départ "signifiante". Bien sûr, cette façon de voir n'est pas conforme à la théorie greimasienne. La preuve reste, à ce stade-ci, à produire; mais on peut au moins rappeler que la perspective greimasienne est loin d'être plus fondée, et que Brémond attend depuis plus de dix ans la logique justifiant la décision retenue comme valable.

La lettre de la sémiotique greimasienne veut qu'une *compétence* soit un des deux syntagmes constitutifs du parcours narratif d'un sujet, et plus précisément celui qui concerne le savoir-faire - par opposition au "faire", qui en résulte[9]. Cette définition convient à première vue au premier texte, dont la seconde phrase est, je le rappelle: " Vous lui mettez des lunettes noires." Elle satisfait aussi pleinement dans le cas du troisième, puisque l'hypothèse manifeste un savoir-faire, en l'occurrence, l'illustration des deux triangles dont il a été question dans la proposition. Cette dernière *compétence* est, à la lettre, constituée d'un semblable d'une partie de la phase de manipulation. En prendre conscience conduit à

---

9 Sémiotique, p.53.

remarquer que le fait de "mettre des lunettes noires" se conjugue aussi, sur le mode du semblable, en tant que moyen de cacher "pratiqué" dans les grandes villes. Ce qui permet de remarquer que, dans le second discours, l'affirmation prêtée au comptable et voulant que l'algèbre ne serve à rien, et donc qu'elle "fuck le monde pour rien", illustre d'un certain lieu l'incompréhension d'abord affirmée par l'élève comme peu importante. D'où ce qui a été avancé plus haut, à savoir qu'une phase d'acquisition de compétence est le lieu, par la mise en place d'une analogie, de la préparation d'une opposition entre deux futurs "signifiés".

Une telle définition implique évidemment que, sur un carré sémiotique, le pôle "signifié^{2}" soit situé sur l'axe paradigmatique (où ...où). Ce n'est pas là, encore une fois, la lecture admise par l'orthodoxie greimasienne. Celle-ci passerait, par exemple, du pôle "signifié^{1}" au pôle complémentaire "signifiant^{2}"; ce qui revient à évacuer tout détour du processus de signification et, on ne le souligne pas assez souvent, à contrevenir au principe de l'arbitraire du signe. La position tenue ici sous-tend que la nécessité, en matière de langage, est systémique et non à lire terme à terme, sur le mode de l'onomatopée. Il vaut d'insister: ce qui fait que la trace d'un animal dans la neige est dit "indice" et non pas "signe" par le chasseur tient uniquement à ce que le chasseur/décodeur ne partage pas le code de celui qui a fait la trace. Le plus ou moins grand lien matériel entre l'animal et la trace n'a jamais obligé un humain à se servir d'un magnétophone pour être reconnu être de langage.

Une *performance,* en sémiotique greimasienne, est une "transformation produisant un nouvel *état de choses*"[10]. Ce faire a été entendu, au début du présent discours, comme mise en circulation d'un "signifiant" (le "signifiant^{2-} dans l'illustration suggérée alors). Cela revenait simplement à spécifier la définition greimasienne, en précisant l'objet et la modalité de la transformation: celle d'un "signifié" en un "signifiant", via un détour, dialectiquement, de telle sorte que ce "signifiant", une fois qu'il serait intégré dans un système, ne servirait justement pas à désigner le "signifié" qui l'impliquera.

Nos trois textes conportent des *performances*: restent à voir si elles peuvent être subsumées par la perspective proposée ici. "Avez-vous déjà vu un éléphant avec des lunettes noires?" et "y devraient être mieux être... nous faire apprendre comment calculer des fractions tout cà à place (de) nous montrer des X pis des Y" ne font pas problème: on admet volontiers qu'il y a transformation. Dans le premier cas, le savoir cacher non manifesté au départ est, à la lettre, implique par le "Avez-vous déjà vu...", mais ce nouveau "signifiant" ne servira pas directement à cette désignation, car il est lui-même conditionné par un détour, celui identifié comme analogie au niveau de la *compétence* . La contradiction est apparente: on ne peut à la fois servir "à cacher "et "à faire voir ce qui est caché". On ne saurait demander plus habile dialectique.

---

10 Sémiotique, p.271.

Dans le second cas, le procédé est le même; à le lire, on en tire, ici, la reconnaissance du pourquoi le nouveau "signifiant" ne peut pas servir à désigner le "signifié" qui l'implique: le "bon sens qu'il y aurait à nous faire apprendre comment calculer des fractions" sert, ensuite, à permettre de verbaliser "l'aberration qu'il y a à mêler tout le monde avec des X et des Y". Dans le troisième texte, la démonstration est la lecture de l'hypothèse dans la lignée tracée par la proposition initiale. On y reconnaît volontiers une équivalence de l'implication et de la contradiction identifiées dans les deux premiers cas. Il y a par contre un élément de surprise qui s'ajoute: on découvre une logique dans l'explicitation, logique qui force à se demander si la dialectique ne serait pas simplement l'effet d'une phase antérieure sur un phase ultérieure à l'intérieur de ce qu'on appelle justement "processus". C'est en tout cas, selon le petit Robert citant Camus, ce que proposait Hégel: "La dialectique (chez Marx) est considérée sous l'angle de la production et du travail au lieu de l'être sous l'angle de l'esprit."

Les finales des trois textes ne sont pas anodines. On aurait cependant tort d'en faire une lecture moralisante, ou encore d'y lire, **dans une perspective sémiotique**, un jugement épistémique. On aurait très mauvaise grâce à le nier: ces trois *sanctions* sont faites de jugement; mais on ferait fausse route à attribuer du jugement à un processus de signification! Tout à l'heure, sera porté un jugement, question de distinguer les trois discours, question de remplir le contrat annoncé, ce sera la *sanction* dans le processus en cours. Mais, pour le moment, il

importe de lire sémiotiquement les textes retenus. Il a été proposé qu'une *sanction* consiste en la mise en scène d'un autre "signifiant" (le "signifiant[1]" dans l'illustration). Cela revient à signifier ce qui était impossible à dire au départ. Le théorème de géométrie est en cela très révélateur de l'enjeu: la *sanction* reprend autrement la seconde partie de la proposition initiale et se termine sur la répétition de la première partie. La matière de ce premier cas d'égalité de triangles est ainsi, à la lettre, la réalisation d'un processus de signification: a, dans un premier temps, été posé ce qu'il s'agissait de dire, puis, finalement, a été verbalisé ce qui était au départ posé. Les deux autres textes aboutissent à des résultats équivalents. A noter cependant que dans le premier l'imparfait utilisé constitue un clin d'oeil invitant à ne pas confondre les mots et les choses. J'ai en mémoire une version un peu différente du théorème de géométrie, qui se terminait sur un "ce qu'il fallait démontrer" un peu différent en ce qu'il rappelait, lui, l'enjeu de la géométrie. Il n'y a rien de semblable dans le discours de l'élève de l'enseignement professionnel court.

4

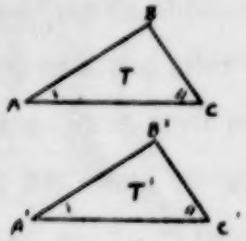
Les trois textes retenus pour fin de comparaison répondent aux composantes essentielles d'une structure élémentaire de signification généralisée au-delà de l'analyse de récits. Ce qui distingue, sur le plan langagier, les trois textes analysés, ne tient pas à l'intention générale de communication, qui, en dépit des apparences, passe les trois fois par l'actualisation du processus de signification. Au-delà de cette similitude, ce qui varie se donne à lire au niveau du rapport analogique sur lequel enclenche le processus. Il y a bien, par exemple, une différence apparente entre l'interrogation qui ouvre le premier texte et l'affirmation qui ouvre le troisième, mais, on l'aura noté, cette différence n'est pas significative sémiotiquement: dans les deux cas, il s'agit d'une manipulation. A preuve, on pourrait tout aussi bien commencer le premier texte par " Pour cacher un éléphant dans une grande ville, il faut lui mettre des lunettes noires" et le dernier, par "Savez-vous si deux triangles sont égaux lorsqu'ils ont un côté égal adjacent à deux angles respectivement égaux?" On ferait varier l'économie générale des phases suivantes, mais on ne changerait pas le fait que cacher les yeux d'un éléphant ne permettrait jamais de cacher tout l'éléphant, ni que le premier cas d'égalité des triangles soit ce qu'il est.

Il vaut de revenir sur les phases de *compétence*, qui constituent un lieu stratégique à privilégier pour, en somme, mesurer le niveau de pertinence des trois analogies (et, peut-être ainsi arriver à bien poser la question du savoir lié au processus langagier):

"Vous lui mettez des lunettes noires."

"d'abord j'ai demandé ça à un comptable qu'est-ce que ça servait l'algèbre (...) il l'a dit ça sert absolument à rien ça fuck le monde pour rien hein pis en plus y travaillait dans comptabilité"

"[Hypothèse]



Soient les deux triangles T et T'dans lesquels on a:

BC = B'C'
‹B = ‹B'
‹C = ‹C'

On ne cache pas une personne quand on lui met des lunettes noires, on réussit tout au plus à lui cacher les yeux...Il y a donc incompatibilité, logique bien sûr, entre les deux univers mis en relation d'analogie; cette incompatibilité est double: il y a passage du tout aux seuls yeux et, aussi, que "cacher dans une grande ville" n'implique pas toujours "porter des lunettes noires". L'argumentation du second élève repose aussi sur une double incompatibilité entre les deux univers mis en rapport d'analogie: l'abstraction de la symbolisation algébrique n'est pas la même que celle de la symbolisation numérique, donc autre passage du tout à la partie; et, en plus, il n'y a rien qui garantit la généralité de la prétention selon laquelle l'algèbre "ça sert absolument à rien" et" ça fuck le monde pour rien". Il n'en va **pas tout à fait** de la même manière dans le théorème de géométrie plane. Cette fois, en effet, - **si on accepte qu'on est en géométrie plane** - ne subsiste plus aucune imcompatibilité: le passage du général à une illustration particulière ne pose pas de problème logique; et est ainsi, à la lettre, objectivement fondé la pertinence systémique de la

représentation.

On remarquera que le second élève se situait dans sa seule peau d'élève de l'enseignement professsionnel court et que le premier se situait dans la seule perspective de l'histoire drôle qui lui était demandée. Ces deux remarques sont valables; elles obligent à se souvenir qu'en soi tous les discours se valent. Il n'en reste pas moins qu'on devra concéder que les trois discours sont différents en termes de savoir: il n'y a pas la même rigueur dans la mise oeuvre du rapport analogique qui les fonde en tant que discours. Dans l'application du "diviser pour régner" constitutif de la dialectique langagière, la logique peut être pratiquée de diverses façons: quand elle joue uniquement au niveau du "syntagmatique", on obtient un discours dit "littéraire"; quand elle joue uniquement au niveau du "paradigmatique", on obtient un discours argumentatif; et quand on arrive à la faire jouer aux deux niveaux, on prétend faire oeuvre de science.

On peut résumer en d'autres mots: le discours littéraire est donné à lire comme processus, le discours argumentatif est présenté comme sens alors que le discours scientifique est voulu processus de signification. Point de départ pour analyser la constitution des isotopies métaphoriques, l'analogie pourrait sans doute constituer aussi une porte d'entrée pour aborder la question du langage et de la représentation. Implicitement, il a été suggéré ici que la processus de signification n'allait jamais sans analogie; et que le discours scientifique en tirait parti, qui consistait à

lier le processus de signification à un système de représentation explicite, d'où résulte la possibilité de la vérification.